IUFM de Bourgogne
ACADEMIE DE DIJON 0401838F

CAPES externe Anglais

REMOTIVER LES ELEVES EN GERANT LEUR HETEROGENEITE PAR LA PEDAGOGIE DIFFERENCIEE

Béatrice BISIAUX

Dirigé par Alain Morizot

Année scolaire 2005-2006

Soutenance le 13/04/06

SOMMAIRE

Sommaire……p.2

Introduction……p.3

I. Exposé de la situation……p.5
1. Situation du collège et de mes classes……p.5
2. Premiers contacts et premières impressions……p.5

II. **Causes et conséquences de la démotivation**……p.10
1. Causes de la démotivation observées chez mes élèves……..p.10
2. Conséquences dans mes cours……...p.12
3. Le rôle de l'enseignant et des activités dans la motivation des élèves……...p.14

III. **La gestion de l'hétérogénéité**……..…p.15
1. Origines de cette hétérogénéité dans mes classes……..p.16
2. Les postulats de Burns……...p.18
3. Méthodes et temps d'enseignement. Méthodes et temps d'apprentissage.....p.19
    a. Méthode pédagogique……p.19
    b. Temps d'enseignement. Temps d'apprentissage…… p.20

IV. **De l'intérêt de la pédagogie différenciée**……..p.22
1. L'enseignant en question……...p.22
2. Pédagogie différenciée ou différenciation des méthodes pédagogiques ?….p.23
3. Comment et que différencier ?……...p.24

V. **Mise en pratique et résultats**……p.25
1. Des outils de travail adaptés à chacun…… p.25
2. Le travail en groupe. Le pair-work……p.30
3. Remise en confiance à l'oral……..p.33
4. Le jeu au service de la motivation……p.35
5. Le tutorat entre élèves……p.36
6. La remédiation……...p.37

Conclusion……p.40

Bibliographie……p.42

Annexes……p.43

INTRODUCTION

En voulant devenir enseignante de langues vivantes, je savais bien, ayant moi-même été élève, à quel point de nombreux élèves pouvaient manquer de motivation pour apprendre l'anglais. En effet, malgré tous les « l'anglais est la langue que le monde entier parle, tu dois l'apprendre si tu veux faire quelque chose de ta vie » que tous les élèves ont dû entendre un certain nombre de fois, combien sont-ils réellement à prendre ces bonnes paroles à la lettre et à apprendre l'anglais pour « faire quelque chose de leur vie » ? En effet, l'anglais, même si son apprentissage est de plus en plus valorisé, n'est pas forcément toujours gage de réussite (ou d'échec) d'une carrière et le français et les mathématiques posent déjà suffisamment de problèmes comme ça sans que, en plus, on leur rajoute une autre langue vivante qui, d'après eux, et à l'âge de treize ou quatorze ans, ne leur servira pas à grand-chose.

Etant moi-même passionnée par l'anglais, et en particulier par la civilisation et l'histoire de l'Angleterre, je souhaitais communiquer un peu de ma passion à ces élèves, afin qu'ils puissent se dire à la fin de l'année : « mais en fait, l'anglais est parlé par des gens qui existent réellement et qui forment différents pays et nations, comme nous en France. Il y a donc autre chose après l'anglais en classe. » J'avais été impressionnée de voir, lors de mon année d'assistanat en Angleterre, à quel point les élèves de year 6 (équivalent du CM2) et même ceux de year 7 (6°) avaient été fortement marqués, en début d'année, par le fait de voir une « vraie » française. C'était tout juste s'ils ne voulaient pas me toucher pour s'assurer que j'étais bien réelle, et l'un d'eux, trouvant que mon accent français était vraiment bon (!), m'avait demandé si j'étais vraiment française ! Lorsque j'avais cours avec ces classes, les élèves buvaient mes paroles, mon accent, et le fait que je puisse aussi parler leur langue les impressionnait et les stimulait.

C'est ceci que je souhaiterais faire passer à mes élèves français, cette année et les suivantes. Mais si les classes de 6° que j'ai pu observer étaient assez motivées, il n'en allait pas de même avec mes deux classes de 4° et 3°. Pour la plupart de mes élèves, après seulement deux ou trois ans d'anglais, cette langue était déjà devenue une matière de plus

dans leur cursus scolaire, avec tout ce qu'elle peut apporter de difficultés et de problèmes insurmontables. Il me fallait donc les motiver pour les intéresser à ce que j'aime. Mais je me heurtai à un problème de taille : mes deux classes sont très hétérogènes (avec, en particulier en troisième, un bon nombre d'élèves faibles et/ou perturbateurs) et composées d'un public dit « difficile » car classé en ZEP… Les intéresser (ou les ré-intéresser) à « l'anglais » qu'ils considèrent comme une matière à mille lieues de leurs petits problèmes personnels n'allait sûrement pas être évident.

I. Exposé de la situation.

1. Situation du collège et de mes classes.

Le collège des Courlis est classé en ZEP depuis déjà plusieurs années maintenant du fait de la population de la carte scolaire : les élèves proviennent pour la plupart du quartier tout proche, dit « Les Courlis » ou du quartier voisin « des Bords de Loire » dans lesquels vit une partie de la population défavorisée de Nevers, le taux de chômage y étant plutôt élevé, la violence et la drogue aussi. Cependant, le nombre d'enfants d'origine étrangère n'est pas très élevé et n'a pas plus d'incidence sur le collège que dans d'autres établissements non classés en ZEP. Une petite partie des élèves provient aussi du village voisin (plutôt favorisé par contre) de St Eloi. Mais dans l'ensemble, le public est majoritairement urbain et défavorisé (62% des élèves de l'établissement proviennent de catégories socioprofessionnelles défavorisées et 47% des élèves grandissent dans des familles mono-parentales), et il est clair que le collège n'est pas très « coté » dans la ville et est même qualifié par de nombreuses personnes de « difficile ».

J'enseigne à deux classes : une quatrième LV1 (de 23 élèves) et une troisième LV1 (dont je n'ai que les 17 anglicistes LV1 sur les 22 élèves que compte la classe). Ma classe de troisième, la 3°1, est la « classe foot » : les horaires (en particulier le soir) sont aménagés pour que les élèves, pris sur dossier, puissent suivre un entraînement de football important (quasiment tous les soirs de la semaine). Cependant, il ne s'agit pas d'une classe sport-études au sens propre du terme. Cette année pourtant, il n'y a que 4 élèves concernés par cette classe, et, l'un d'eux étant germaniste, je n'ai donc que 3 élèves faisant du football. Les autres élèves sont donc « normaux ».

2. Premiers contacts et premières impressions.

Lors de mes tous premiers cours, je tentai de faire parler mes élèves en anglais au maximum pour voir comment ils maîtrisaient la langue. Mais, si en quatrième, je ne rencontrai pas trop de difficultés et obtins même quelques très bonnes productions dès le début de l'année, je dus faire face en troisième à une classe dans laquelle une bonne moitié de

mon effectif n'avait que faire de l'école en général et de l'anglais en particulier, et dont quatre ou cinq élèves étaient réellement indisciplinés, manquant notoirement du respect le plus simple et ne se pliant guère aux règles de l'école. Dès la première heure de cours, ces jeunes m'ont clairement fait comprendre que parler anglais n'était pas une priorité pour eux et que c'était même quasiment mission impossible… Je leur ai expliqué que l'anglais pouvait leur servir à tous moments, ne serait-ce que pour comprendre les paroles d'une de leurs chansons favorites ou pour comprendre une notice de montage d'appareil. Je leur ai aussi dit que ce n'était pas en n'essayant pas de parler anglais qu'ils y arriveraient et que j'étais là pour les aider à mieux formuler de simples phrases exprimant leurs idées.

Cependant, ces élèves étaient, et sont toujours à ce jour, très peu réceptifs à mon cours, à l'exception de l'un d'entre eux peut-être qui, après des encouragements répétés de ma part, s'est mis sporadiquement au travail. Je lui ai signifié à plusieurs reprises oralement que je pensais qu'il pouvait réellement mieux faire s'il le voulait bien et je lui ai un jour écrit sur une de ses copies. Il m'a alors demandé si je pensais vraiment ce que j'avais écrit, ce à quoi j'ai répondu le plus honnêtement du monde par l'affirmative. Pendant deux semaines, cet élève, Frédéric, a participé à l'oral et travaillé à l'écrit comme il ne l'avait encore jamais fait auparavant avec aucun de mes collègues de cette classe. J'en ai d'ailleurs fait part au conseil de classe où, malheureusement à mon avis, ce travail fourni au moins dans mes cours n'a pas reçu de remarques positives de la part de mes collègues. Depuis la rentrée de janvier, Frédéric est de nouveau insupportable en cours, et ce avec tous ses professeurs, moi y compris. De nouveaux encouragements n'ont pas eu pour le moment l'effet escompté mais je cherche de nouvelles solutions.

Dès le début de l'année, j'ai senti que le « courant » ne passait pas aussi bien avec mes troisièmes qu'avec mes quatrièmes et je me demande encore pourquoi aujourd'hui. J'ai déjà beaucoup réfléchi à ce problème et me suis dit que j'avais fait connaissance avec ces élèves en deuxième, après mes quatrièmes avec lesquels tout s'était plutôt bien passé. Mes heures de cours se suivent et je n'ai donc eu qu'une petite pause entre mes deux cours pour me « remettre de mes émotions » dues à cette première rentrée scolaire et à cette toute première heure en responsabilité en tant que professeur. Je n'étais donc pas, pour accueillir mes troisièmes, dans le même état d'esprit et de fatigue qu'avec les quatrièmes et je ne les ai donc sûrement pas pris en compte de la même façon.

Mes troisièmes me sont tout de suite apparus comme beaucoup plus bavards et indisciplinés que mes quatrièmes et cela m'a sans doute braquée plus que je ne le pensais envers eux. J'ai peut-être aussi été plus décontractée vis-à-vis d'eux que je ne l'avais été avec les quatrièmes car ma première heure s'étant bien déroulée, je me sentais mieux. Les élèves de troisième ont aussi un caractère plus marqué et affirmé (qui m'a certainement touchée plus que je ne le pensais car il ne rentrait pas dans les critères du bon élève que j'avais en tête au début de l'année) du fait de leur âge mais aussi, et je ne l'ai découvert que bien plus tard, du fait qu'ils se connaissaient déjà tous et savaient qui étaient les leaders de la classe. Je n'ai cependant pas d'explication définitive quant à cette première heure de cours mais je sais qu'elle a marquée les suivantes. Je cherche à présent à changer en moi-même l'impression que j'ai de cette classe mais je pense que c'est là le plus dur à faire et ce n'est pas évident. Les heures de cours avec eux se suivent mais ne se ressemblent pas : tout dépend de l'horaire (facteur bien connu du plus ou moins grand degré d'attention des élèves) mais aussi je pense de mon propre état d'esprit envers eux. Il me faut donc trouver une ou des solutions permanentes pour mieux gérer cette classe car je ne veux pas rester avec cette idée de semi-échec en tête vis-à-vis d'eux.

Il m'est difficile d'intéresser la majeure partie des troisièmes à mon cours. Cette classe de troisième ne fournit que peu ou pas d'efforts et de travail, et ce toutes matières confondues et malgré une excellente tête de classe. Il est rare que tous les élèves aient leur matériel en cours et en ce qui concerne les éléments perturbateurs, ils ne pensent qu'à gêner leurs camarades qui désirent travailler par leurs bavardages ou agitation incessants. Les premiers « flash-tests » reflètent très bien le niveau et donc l'ambiance de la classe : sur 17 élèves, 4 avaient entre 17/20 et 20/20, 2 élèves avaient 10/20 et les onze autres avaient en-dessous de 10/20. Les résultats du test suivant étaient sensiblement identiques, de même que le premier contrôle de fin de séquence, à la fin du mois de septembre. Il me fallait donc prendre en compte le fait que ces élèves n'apprenaient pas leurs leçons (et/ou peut-être, ne les retenaient pas) et que j'avais en face de moi une classe très hétérogène mais d'un niveau général plutôt faible. Cependant, il semble que vers la fin octobre et le mois de novembre, ils se soient enfin mis un peu plus à travailler car les résultats se sont sensiblement améliorés : je n'avais pas spécialement changé le type de contrôle mais la moyenne de la classe a augmenté de plusieurs points pour atteindre 10/20 et en novembre, elle a dépassé 11/20. Peut-être l'effet conseil de classe a-t-il joué… En tous cas, le mois de janvier ne s'annonce pas aussi prometteur.

J'ai expliqué plusieurs fois aux élèves n'ayant pas la moyenne que les flash-tests étaient pour eux un moyen d'obtenir de bonnes notes et de rattraper des contrôles de fin de séquence pas toujours avantageux pour eux. En effet, il s'agit pour eux de me redonner cinq ou dix mots de vocabulaire vus en cours et de traduire deux phrases contenant des structures grammaticales étudiées et qu'ils ont eu l'occasion de produire ou reproduire. Les élèves semblent préférer être interrogés à l'oral, même si je mets une note (ce que je ne fais pas trop souvent pour ne pas les démotiver, les empêcher de prendre la parole à un moment où ceux qui ne parlent pas souvent mais ont appris leur leçon peuvent obtenir quelques points d'oral), car leurs camarades peuvent venir à leur secours lorsqu'ils oublient une partie de la leçon et ils s'entr'aident ainsi par l'intercorrection. Je leur ai aussi montré, en prenant leurs copies comme preuves, que quand ils avaient fait une erreur dans le flash-test, ils n'avaient pas refait cette même erreur lors du contrôle. Mais visiblement, ce que je pensais simple à faire ne l'est pas tant que cela pour mes élèves. J'essaie de passer par le jeu dès que possible pour les motiver (en faisant par exemple un bingo de vocabulaire qui devient alors véritablement une évaluation formative et ludique) et trouver un moyen moins rébarbatif de faire un contrôle de connaissance, mais le jeu ne fonctionne pas toujours aussi bien avec mes troisièmes (sûrement parce qu'ils sont rentrés dans l'adolescence et ne veulent plus se montrer sous leur vrai jour) qu'avec des élèves de sixième, comme j'ai pu l'observer.

Certains élèves se mettent sporadiquement au travail et apprennent vocabulaire et grammaire de temps à autre mais d'autres, en particulier les perturbateurs, ne prennent même pas le cours en note dans le classeur (quand ils l'apportent, bien sûr !), me montrant soit qu'ils n'ont que faire de mon enseignement, comme Jonathan, soit qu'ils ont juste besoin de beaucoup d'attention pour se mettre au travail, comme Christopher, ou encore qu'ils n'arrivent pas à travailler sur le long terme, comme Frédéric. L'un de mes élèves, Julien, passe même toutes ses heures de cours la tête dans les bras, couché sur sa table, si je ne le réveille pas régulièrement. Lorsque par hasard (j'entends par là lorsque je ne l'ai pas sollicité), il relève la tête et participe, je l'encourage vivement (je le félicite et l'encourage bien sûr aussi lorsque c'est moi qui l'interroge) et cela semble réellement lui faire plaisir. Malheureusement, il n'est visiblement pas apprécié du reste de la classe et rentre dans son cocon très rapidement.

Je signifie régulièrement aux élèves perturbateurs que les leçons doivent être prises en notes afin qu'ils puissent s'y référer pendant les séances lorsque je les renvoie à une fiche de

grammaire ou aux traces écrites, ou lors des révisions pour les contrôles ou les tests de vocabulaire-grammaire. Je leur rappelle aussi qu'ils sont les premiers à se plaindre de n'avoir pas le cours dans leur classeur pour pouvoir réviser. Cela a en principe le pouvoir de leur faire noter la leçon du jour mais pas toujours, car par exemple, Christopher me répond régulièrement que de prendre ou non le cours ne changera rien à ses notes car il ne veut pas faire les contrôles ! (Je reviendrai sur cet élève lorsque j'évoquerai la remédiation.)

Je pense que si cet élève, ainsi que les autres, était motivé, il ne passerait pas son heure à ne rien faire. Je me suis donc rapidement demandé si les bavardages et l'agitation ne pouvaient pas être contrôlés non pas en les punissant à chaque fois, mais en trouvant des activités qui les intéresseraient et leur permettraient d'oublier leur envie d'arriver à la fin de l'heure pour avoir une pause. Il me faut donc trouver les moyens de remotiver et/ou redonner confiance à ces élèves généralement faibles, mais pas uniquement : les profils pédagogiques de mes élèves sont différents et les causes de leur démotivation sont variées et il me fallait donc réfléchir à ceux-ci afin d'en comprendre les conséquences et de pouvoir y remédier.

II. Causes et conséquences de la démotivation.

1. Causes de la démotivation observée chez mes élèves.

En réfléchissant bien aux profils de mes élèves, on peut distinguer plusieurs types d'élèves qui ne sont que peu ou pas du tout motivés pour apprendre l'anglais. On pourrait classer les premiers dans la catégorie des élèves en grandes difficultés scolaires, et pas seulement en anglais. Ces jeunes passent en fait toutes leurs journées de cours assis sur une chaise à écouter des leçons qu'ils ne comprendront pas ou dont ils ne comprendront pas tout, et ils en sont parfaitement conscients pour la plupart. Ces élèves, bloqués par l'immobilisme de cette réflexion bien connue, devraient être le véritable défi de tout professeur : ils ne sont pas plus bêtes que les autres mais ont seulement besoin de plus de temps et/ou de nouvelles explications pour comprendre. Du fait d'un cours au rythme trop rapide pour eux ou d'explications mal adaptées à eux, ils « décrochent » très vite, et comment leur en vouloir, puisque nous aussi, même en étant adultes, nous aurions tendance à faire de même ?

Cependant, lorsque ces jeunes restent calmes pendant les heures de cours, ils sont plutôt (hélas !) bien tolérés par les professeurs en général puisqu'ils ne perturbent pas le bon déroulement du cours et ne perturbent pas les autres élèves, à leur grand désavantage puisqu'ils passent inaperçus. Mais cela ne m'est pas suffisant : il me faut arriver à intégrer ces élèves au cours car ils ont autant droit à participer et progresser que les autres. Ce sont des élèves comme Sabah, en quatrième, qui n'ont parfois besoin que d'un simple encouragement pour se remettre à participer et de ce fait à progresser. Ou bien Mathieu, avec qui j'ai beaucoup discuté et qui m'a dit avoir compris qu'il pouvait augmenter sa moyenne générale d'anglais en participant à l'oral : il se force à participer à l'oral au moins deux fois par cours, ce qui pour lui est énorme puisqu'il ne participait pas du tout en début d'année. Ou encore Alexandre, qui ne comprend strictement rien aux cours et l'avoue bien haut en classe mais qui est tout à fait d'accord pour que Chiba lui vienne en aide pour former ses phrases pendant la classe et de ce fait pouvoir lui aussi participer, à son niveau.

Il est pourtant affligeant d'entendre ces mêmes élèves dire d'eux-mêmes qu'ils sont « des ratés, des nuls » (je cite un de mes propres élèves de quatrième) et que, puisque personne ne croit en eux, ils ne sortiront jamais de leur cité. Cependant, pour ces élèves, ces mêmes réflexions leur permettent de rester à leur place et de ne pas en sortir, ce qui est bien plus rassurant et sécurisant pour eux que de devoir faire un effort pour sortir de leur situation et se lancer dans l'inconnu. La première fois que j'ai entendu ce discours, je me suis attachée à montrer à toute la classe que, en tant que professeur, mon rôle était de les aider à sortir de leur cité en leur enseignant une langue qui pouvait leur offrir de nouveaux horizons. Je ne dirai pas que la conversation ait été très facile à mener mais mes quatrièmes ont compris que j'avais vraiment à cœur de les aider et depuis cette discussion, qui a eu lieu pendant un contexte social difficile, auquel ces jeunes de treize ans vivant dans une ZUP s'identifiaient facilement (il s'agit des émeutes qui ont secoué Paris en octobre et novembre 2005), mes élèves ont compris mon point de vue et n'hésitent plus à me demander un conseil ou une explication pendant le cours pour les plus courageux, ou en fin d'heure, pour les plus timides et sont par là un peu plus motivés qu'auparavant et participent activement aux leçons. Je n'hésite pas non plus à leur redire qu'ils peuvent venir me voir à tous moments pour obtenir de l'aide. D'autre part, dès que je le peux, j'associe l'anglais à ce qu'ils peuvent vivre ou aux autres disciplines qu'ils étudient : dernièrement, une étude en troisième (que je pensais faire rapidement (!)) d'une carte de New York m'a emmené bien plus loin que je ne pensais : mes élèves se sont intéressés à cette carte qui les renvoyait à leur cours d'histoire-géographie. Ils

étaient tout étonnés de voir que l'anglais et l'histoire-géographie pouvaient autant s'imbriquer et les questions, et leurs propres réponses, aussi bien à caractère géographique que civilisationnel, ont fusé en anglais. Les élèves sont sortis du cours en s'étonnant d'avoir « fait de l'histoire sans le savoir » pendant le cours d'anglais et vice-versa !

Parmi les élèves démotivés, on peut aussi rencontrer des jeunes, tels Jenny, Cindy ou Alexandre en troisième, qui ont de réelles capacités à travailler et ne sont pas forcément très faibles, mais pour qui l'école, faute de modèles positifs auxquels s'identifier, n'est qu'un passage obligé. Ces adolescents sont en principe vite entraînés par les éléments perturbateurs des classes mais sont aussi assez facilement ramenés dans le cours par le professeur. Ils sont ceux dont les enseignants attendent plus que ce qu'ils donnent mais qui ne peuvent pas forcément donner ce « plus » tant attendu par les enseignants. C'est alors aux enseignants de les aider à aller vers ce « plus » et c'est seulement à partir du moment où le professeur aura fait son maximum pour ces élèves qu'il sera en droit d'attendre mieux de leur part. Mais ils sont aussi peut-être les plus difficiles à motiver en permanence puisqu'ils n'ont pas toujours d'échos à la maison de ce que les professeurs leur disent à l'école.

On trouve aussi, parmi les élèves en manque de motivation, certains excellents éléments (et Régis, en troisième, en est un exemple type) qui comprennent tout de suite ce qu'on leur dit et s'ennuient par la suite lorsqu'il faut reprendre plusieurs fois les explications pour les autres. En même temps, je m'appuie souvent sur cet élève pour qu'il réexplique ce que j'ai dit, mais avec ses propres mots, ce qui permet parfois de débloquer une situation problématique pour ses camarades de classe. Il faudrait pouvoir faire un cours à leur rythme mais on ne peut pas laisser en arrière le reste de la classe. Il faut donc prévoir des activités en plus ou plus compliquées pour les stimuler, d'où l'intérêt qui s'est imposé à moi de la pédagogie différenciée.

Enfin, il y a les « éléments perturbateurs ». Il faut cependant prendre conscience que sous cette dénomination se cachent parfois plusieurs types d'élèves. Certains sont perturbateurs car ils s'ennuient en cours, comme Régis, mais sont facilement repris par le professeur. D'autres perturbent le cours car ils n'aiment pas l'école et préfèrent s'amuser (d'où l'importance de jouer avec eux en anglais (faire un bingo de vocabulaire…) comme je l'évoquais plus haut) même s'ils ont des capacités pour réussir. D'autres enfin, et ce sont sans doute ceux-ci qui sont les plus gênants du point de vue de l'enseignant, perturbent les cours

car, puisque eux sont en difficultés scolaires, ils ne souhaitent pas (inconsciemment je suppose) que les autres réussissent et souhaitent les entraîner dans leur échec. Ce sont aussi, et surtout, des élèves qui ont besoin d'attention, comme Christopher ou Frédéric, à cause de situations familiales souvent problématiques, et qui ne savent pas comment exprimer ce besoin car leurs résultats scolaires ne sont pas assez bons pour qu'ils soient valorisés de ce côté-là. Ces élèves sont les plus pénibles : ils le savent et font en sorte de rester ainsi puisque cette attitude attire forcément l'attention du professeur et de la classe sur eux et les place donc sous les feux des projecteurs (mais aussi, souvent, les foudres des professeurs !!!). Cependant, lorsqu'on arrive à les intéresser à une activité, ils participent et se font même remarquer par leur « bonne » attitude. Je réussis à intégrer mes élèves perturbateurs à mes cours en leur faisant par exemple tenir la fiche d'oral, leur donnant par là le rôle de secrétaire et de garant des notes d'oral de toute la classe, ce qui les incite à participer activement et à être sérieux pour que la classe ne se retourne pas contre eux. Ces élèves perturbateurs sont très demandeurs de ce rôle qui les sort de leur étiquette habituelle et comme ils sont plusieurs à être ainsi dans mes classes, je donne alternativement ce rôle aux uns puis aux autres.

2. Conséquences dans mes cours.

Ce manque de motivation, particulièrement flagrant dans ma classe de troisième, a un certain nombre de conséquences pendant mes cours. La première est les bavardages intempestifs entre élèves, en particulier le vendredi après-midi (journée connue pour le manque de productivité des élèves). Pendant l'heure de cours du vendredi, j'ai plus l'impression de faire de la discipline que de l'anglais. Ces bavardages gênent véritablement certains élèves qui s'en plaignent aux perturbateurs. Dans ces moments-là, je gagne alors l'adhésion du groupe classe, ce qui nous permet de travailler un peu. Mais parfois, ces élèves sont aussi surexcités que les autres et dans ces moments-là, même si de leur propre aveu, le sujet du cours les intéresse, quelle solitude on peut ressentir face à une classe qui ne veut manifestement pas y mettre un peu du sien ! D'où, là encore, l'intérêt de la pédagogie différenciée…

Une autre conséquence de cette démotivation est que lorsque les élèves veulent bien travailler, cela leur est réellement difficile et il leur faut à ce moment-là énormément de temps

pour comprendre une explication. De façon générale, il me faut donc passer un temps assez long sur un objectif pour qu'il soit atteint, même lorsqu'il ne s'agit, en principe, que de simples révisions. En tout début d'année, nous avons révisé les tags. Quelle ne fut pas ma surprise de constater que ces fameux tags que j'avais moi-même appris à construire en classe de sixième n'étaient absolument pas acquis par la majorité de mes élèves de troisième et qu'ils ne comprenaient pas cette fin de phrase que j'utilisais très souvent pour demander leur assentiment ! J'ai donc patiemment expliqué puis réexpliqué la formation et l'emploi des tags, pourquoi je finissais mes phrases avec cette reprise et ce qu'elle signifiait. Mais ce qui n'aurait dû prendre qu'une petite partie d'une séance dans mon esprit, s'est transformé en une leçon complète avec fiche de grammaire à l'appui pour tenter de clarifier les choses au maximum.

Cette leçon sur les tags m'a donc pris beaucoup plus de temps que prévu et lorsque je m'en inquiétai auprès de ma tutrice, qui m'avait observée ce jour-là, elle m'a rassurée en me disant que mon cours était très clair mais qu'il fallait que je fasse en fonction de cette classe, c'est-à-dire ralentir le rythme pour ne pas perdre les élèves faibles (qui forment la majorité de ma classe de troisième) mais trouver des activités ou exercices supplémentaires pour ceux qui, comme Régis, s'ennuyaient au bout de deux explications. Il me fallait donc bien faire la différence entre « passer du temps » sur quelque chose et « perdre du temps », ce qui n'était pas le cas ici puisque les tags ont finalement été compris par la plupart des élèves et qu'ils ont ensuite mieux compris l'importance de la reprise de l'opérateur en d'autres occasions. En effet, « *construire un savoir correspond à un chemin parfois long et sinueux dont on ne peut faire l'économie.* »[1] Cependant, j'ai depuis revu mes priorités et je ne pense pas à présent que traiter les tags étaient le plus important pour eux. J'essaye à présent de leur présenter de nouvelles choses dès que possible et de hiérarchiser mes objectifs de communication en fonction de leurs capacités.

Il m'est ainsi apparu clairement que l'enseignant avait un rôle extrêmement important dans le degré de motivation de ses élèves et que les activités qu'il proposait étaient le reflet de ce rôle.

[1] Gérard de Vecchi in Aider les élèves à apprendre

3. Le rôle de l'enseignant et des activités dans la motivation des élèves.

L'enseignant, donc moi en l'occurrence, tient un grand rôle dans la motivation de ses élèves. J'évoquais plus haut mes élèves qui se considèrent comme des « ratés ». Là aussi, pour les remotiver, le professeur a un énorme rôle puisque c'est à travers son discours et son attitude envers eux que les jeunes vont savoir comment l'enseignant les perçoit et qu'ils vont pouvoir, ou non, changer l'image qu'ils ont d'eux-mêmes et qui les enferme dans leur rôle de mauvais élèves. C'est pour cela que je n'hésite pas à encourager même la plus petite participation de ces élèves faibles.

D'autre part, lorsque le professeur est fatigué et peu motivé pour aller faire cours, l'ambiance de la classe s'en ressent très facilement et les élèves sont de façon générale moins réceptifs et donnent moins du leur que lorsque le professeur est lui-même motivé et en forme. Cette remarque est peut-être simpliste mais j'en ai déjà fait l'expérience moi-même et à présent, je cherche toutes les solutions possibles pour faciliter les choses le vendredi après-midi, car les cours à ce moment de la semaine ne correspondent pas souvent à mes attentes, du fait du surplus d'agitation qui règne dans la classe, du manque d'attention des élèves… C'est dans ces moments-là qu'il faut arriver à être ingénieux pour intéresser les élèves. Et ce qui a très bien fonctionné le mardi matin ne fonctionnera peut-être pas du tout le vendredi après-midi, d'où l'intérêt de varier les approches, les supports et les mises en œuvre afin de surprendre les élèves et de les intéresser au cours.

Je n'arrive pas toujours à trouver ce qui captivera les élèves mais j'ai remarqué que, naturellement, je vais tenter de varier au maximum les activités le vendredi après-midi plus que les deux autres jours, ce qui, en un sens, est plutôt bien, puisque cela permet aux élèves de changer souvent d'activité à un moment de la semaine où ils ont surtout envie de bouger. Je fais alors du travail de groupe (groupes de Philips : 4 élèves, 4 minutes, 4 idées puis mise en commun ; scinder la classe en deux groupes ; du pair-work) dès que je peux le mettre en place. Cependant, cette mise en place n'est pas toujours évidente dans le déroulement initialement prévu pour mes séquences. Et il est alors très clair que lorsque je suis obligée de faire le vendredi après-midi des activités prévues au départ pour un mardi matin, les élèves y sont moins réceptifs. J'aime aussi passer par le jeu, ne serait-ce que pour réviser un peu de

vocabulaire ou pour produire des énoncés au passif afin de trouver des informations sous forme d'un petit concours dans la classe, ce qui peut cependant avoir pour effet d'exciter les élèves un peu plus ! J'ai ainsi appris à penser aux règles que j'allais devoir fixer tout de suite avant de pouvoir les faire jouer. Cependant, j'arrive ainsi à la fin de l'heure à entendre mes élèves s'exclamer, lorsque la sonnerie retentit : « Déjà ! » Je reviendrai sur ce travail en groupe, ainsi que sur le jeu, plus tard.

Ainsi, il est sûr que le fait de varier les activités permet de capter l'attention du maximum d'élèves puisque ceci répond à leur hétérogénéité en plus de varier les différentes techniques d'apprentissage pour eux et d'enseignement pour moi.

III. La gestion de l'hétérogénéité.

L'hétérogénéité se situe sur plusieurs plans : elle concerne les niveaux, la motivation, les origines sociales, la culture et le système des valeurs, des comportements scolaires et des projets professionnels des élèves. A bien y réfléchir, cette hétérogénéité est le reflet de notre société qui est devenue une mosaïque, un univers éclaté. Il est donc inévitable que cela envahisse le monde de l'école. Cela signifie en termes scolaires qu'il faut mettre en place des processus différenciés d'appropriation des savoirs qui tiendront compte de la diversité des élèves et respecteront leur identité tout en leur permettant d'acquérir des outils leur offrant la possibilité de construire et de comprendre leur environnement.

Philippe Meirieu résume très bien la situation lorsqu'il affirme : « Cela exige que l'Ecole obligatoire renverse la démarche habituelle où la diversité des personnes est transformée en hiérarchie des performances, pour mettre en place des méthodes soucieuses de prendre en compte les différences entre les personnes et de les doter toutes d'outils intellectuels communs. Cela exige d'autre part que les élèves soient progressivement partie prenante de ce processus et qu'au sortir de la classe, ils soient en mesure de participer à la construction d'une société plurielle où le respect de chacun n'exclura pas la définition d'objectifs communs. » Il s'agit donc pour l'enseignant de gérer cette différence et, même si on a souvent tendance à la considérer comme un handicap car souvent source de tensions, de

conflits, de rupture, elle peut aussi être créative et tout aussi paradoxalement source d'unité : chacun dans la classe aura le droit de ne pas comprendre, de ne pas y arriver, de comprendre grâce à une explication donnée sous une autre forme, et en même temps chacun cherchera un moyen de réussir en fonction des objectifs qu'ils se sera fixés. En fonction de son propre projet, chacun sera sous la tension d'une demande ou d'une exigence de savoir. Et de ce fait, l'élève pourra retrouver une certaine motivation.

1. Origine de l'hétérogénéité dans mes classes.

Si la toute première forme d'hétérogénéité concerne le sens que possède un cours d'anglais pour un élève, on peut aussi noter d'autres différences, qui cette fois concernent ses compétences, son savoir et son comportement face au travail scolaire :

- dans la compréhension des consignes, d'où l'importance pour moi, enseignante, d'arriver à formuler des consignes dans lesquelles tous les élèves puissent se retrouver grâce à leur simplicité et leur caractère « universel ».

- dans l'inférence. En effet, là où certains élèves vont automatiquement chercher à comprendre un mot nouveau à l'aide du vocabulaire qu'ils connaissent déjà (en s'aidant des suffixes ou préfixes, d'un mot ressemblant beaucoup au mot nouveau…), d'autres, au contraire, n'auront pas ce réflexe. Avec ceux-là, il faudra axer le travail sur l'observation et la déduction. Cependant, heureusement, l'acquisition de vocabulaire, même si elle est un mal nécessaire pour pouvoir exprimer un minimum d'idées, n'est pas ce qui constitue le fait même de parler anglais, et si le vocabulaire fait défaut à ces élèves, il faut aussi leur apprendre à se servir de stratégies de contournement, telles que des périphrases pour exprimer une idée ou encore des périphrases modales , afin d'être capables d'exprimer ce qu'ils désirent avec ce qu'ils savent. Geoffrey, en troisième, veut toujours employer la traduction exacte du mot auquel il pense pour exprimer sa pensée et les premières fois où je lui ai expliqué qu'il connaissait certainement en français et en anglais une façon plus simple mais tout aussi juste d'exprimer son idée, il a été très surpris. Il a cependant compris où je voulais l'emmener et il cherche à présent à employer ces moyens de contournement aussi bien lors des phases de production que lors d'évaluations.

- dans la maîtrise des méthodes censées être déjà acquises au cours des cycles précédents.

- dans le fait (et ceci rejoint le point précédent) que certains élèves ne savent pas définir une méthode raisonnée et personnelle de travail, parce qu'il ne savent pas comment l'envisager, l'analyser, ou n'en voient pas vraiment l'utilité. Trop de mes élèves ne savent pas se programmer un calendrier de révisions lorsque j'annonce un contrôle par exemple (j'essaie toujours de prévenir les élèves deux séances à l'avance afin de leur laisser le temps de réviser). Lorsqu'ils me disent avoir appris leur leçon, il ne s'agit bien souvent que d'une simple lecture faite la veille au soir à la va-vite en préparant le cartable. Il faut alors leur expliquer que chaque personne a une méthode propre à elle-même pour apprendre et que bien rares sont celles qui peuvent retenir une leçon en ne la lisant qu'une seule fois. Mais ils ne comprennent pas toujours ceci ou ne veulent pas mettre en place les méthodes que je leur propose, car bien sûr, ces méthodes prennent plus de temps qu'une simple lecture de la leçon et l'illusion de la savoir. Je vais proposer à ceux qui semblent bien retenir leur leçon de donner à toute la classe leur propre méthode d'apprentissage afin que les élèves qui ont du mal à apprendre une leçon puissent peut-être en trouver une qui leur convienne.

- dans la maîtrise des outils de la langue anglaise, voire de leur propre langue. En effet, lorsque Cindy, en troisième, écrit « Je ne sais plus » de la façon suivante : « Je c'est plus. », il est normal qu'elle ait du mal à formuler correctement « I do not know » en anglais. Bien sûr, aux niveaux communicationnel et phonologique, « je c'est plus » est correct mais il induit Cindy en erreur lorsqu'elle veut traduire cette phrase de façon syntaxique.

- dans la possession d'une culture générale plus ou moins étendue, qui vient d'une différence dans l'accès à cette culture, mais aussi dans la curiosité pour cette culture et sur Nevers, et en particulier au quartier des Courlis, l'accès à la culture n'est pas « naturel » pour les élèves.

- dans la maîtrise de l'abstraction.

- dans leur capacité à reproduire un élément donné, à découvrir cet élément par leurs propres moyens, à mettre en place des stratégies et à utiliser des outils pour comprendre ou reproduire ce qui leur est demandé.

Cette hétérogénéité fait que chacun des élèves d'une classe a un rythme de travail différent et que finalement c'est la classe entière qui semble ne pas avancer, même si en y regardant de plus près, ce n'est pas le cas. Sans une analyse de ces disparités, l'échec scolaire est considéré comme une fatalité qui mène à une classification réductrice des élèves : les bons, les moyens et enfin les mauvais élèves qui ne seront jamais capables de prononcer une phrase dans un anglais correct. Mais la perfection de l'anglais est-elle le but ultime qu'il me faut poursuivre ? Sûrement pas. Il me faut surtout aider mes élèves à acquérir une connaissance suffisante de l'anglais pour qu'ils puissent communiquer. Cependant, lorsque je suis devant ma classe, je souhaite que tous mes élèves réussissent du mieux possible et qu'aucun ne reste en marge du cours. C'est pourquoi il m'est normal de faire référence aux postulats de Burns, qui montrent bien l'hétérogénéité à laquelle il me faut faire face.

2. Les postulats de Burns. (1971)

- **Il n'y a pas deux apprenants qui progressent à la même vitesse.**
- **Il n'y a pas deux apprenants qui soient prêts à apprendre en même temps.**
- **Il n'y a pas deux apprenants qui utilisent les mêmes techniques d'étude.**
- **Il n'y a pas deux apprenants qui résolvent les problèmes exactement de la même manière.**
- **Il n'y a pas deux apprenants qui possèdent le même répertoire de comportements.**
- **Il n'y a pas deux apprenants qui possèdent le même profil d'intérêt.**
- **Il n'y a pas deux apprenants qui soient motivés pour atteindre les mêmes buts.**

Ces postulats montrent clairement que mes classes, nos classes en général, sont composées d'élèves tous différents les uns des autres et qu'une méthode unique d'apprentissage ne conviendra donc obligatoirement pas à tous ces apprenants. Il faut donc se pencher sur les différentes méthodes d'enseignement qui existent et qui vont permettre de toucher le maximum d'élèves puisqu'elles vont engendrer une diversité de méthodes d'apprentissage.

3. Méthodes et temps d'enseignement. Méthodes et temps d'apprentissage.

a. Méthode pédagogique.

Afin de parvenir à toucher le maximum d'élèves et leur donner le maximum de chances de réussir, il faut bien se rendre compte que « *l'égalité des chances, ce n'est pas, ce ne peut pas être l'égalité des traitements.* »[2]. De plus, « *depuis cent ans, rien n'a vraiment changé : la plupart des professeurs reproduisent les cours qu'ils ont subis quand ils étaient élèves* »[2] et « *la situation d'apprentissage magistrale et impositive domine toujours.* »[2]

Les situations d'apprentissage et les outils d'apprentissage choisis par le professeur constituent ce que l'on appelle une méthode pédagogique : P. Meirieu en donne une définition : « *Définissons donc une méthode pédagogique [...] comme le mode de gestion, dans un cadre donné, des relations entre le formateur, l'apprenant et le savoir.* »[2] Du point de vue du savoir, une méthode peut être considérée comme une démarche spécifique, organisant des connaissances selon un certain ordre. Et du point de vue du formateur, une méthode se présente comme un ensemble de dispositifs utilisant différents outils, mis en œuvre dans des situations d'apprentissage. Mais du point de vue de l'apprenant, une méthode se présente toujours d'emblée avec une certaine opacité.

En effet, comme nous l'avons vu, chaque élève est différent de l'autre par ses acquis, son comportement, son rythme de travail, sa motivation pour l'activité proposée. A chaque élève correspond une situation d'apprentissage, issue la plupart du temps d'un aménagement personnalisé des situations d'apprentissage types suivantes :

- **Situation impositive collective :**

Elle correspond à la situation de transmission d'un savoir. L'enseignant apporte les éléments essentiels de connaissances que les élèves ne peuvent découvrir seuls. C'est une phase essentiellement informative où le groupe prend connaissance d'éléments dont il aura besoin par la suite. C'est la pratique, comme le dit Meirieu, la plus utilisée, de façon déguisée

[2] Philippe Meirieu in L'école mode d'emploi

ou non. Tous les élèves reçoivent le même enseignement au même rythme. C'est la situation la moins susceptible de résoudre les problèmes d'hétérogénéité au sein du groupe.

- **Situation interactive :**

Cette situation correspond au dispositif de petit groupe. Contrairement à la situation « impositive », les interactions entre élèves constituent l'essence même de ce que Meirieu appelle le « groupe d'apprentissage ». Le groupe d'apprentissage s'assigne un objectif de « maîtrise », c'est-à-dire l'appropriation d'un savoir afin de pouvoir le transférer ultérieurement quand une performance est demandée. Les interactions y sont indispensables : c'est dans ce contexte que l'élève peut interroger son savoir et par la suite le « maîtriser » puisqu'il confronte ses propres représentations à celle des autres pour pouvoir construire son savoir. C'est malgré tout une attitude directive puisque c'est l'enseignant qui choisit les tâches à accomplir, fournit des documents qu'il a élaborés et répartit les élèves en petits groupes soigneusement organisés.

- **Situation individualisée :**

Les élèves peuvent travailler de façon autonome. Ils sont orientés vers l'objectif à atteindre à l'aide de fiches individualisées mises en place pour répondre à cet objectif. C'est la situation dite « de généralisation » ou « de transfert » dans la mesure où le matériau élaboré en groupe d'apprentissage doit être transféré dans une situation de performance. L'élève est seul face à la tâche, mais si le groupe d'apprentissage a été opératoire, on peut faire l'hypothèse qu'il y est préparé.

b. <u>Temps d'enseignement. Temps d'apprentissage.</u>

Lorsque je prépare mes séquences, je pense toujours au nombre d'heures dont je vais avoir besoin pour la mener à bien et en début d'année, j'ai essayé de m'y tenir le plus possible pensant que les élèves pourraient me suivre. Vaste erreur ! J'ai très vite compris que mon public scolaire ne me permettrait pas d'avancer au rythme que j'avais prévu (et qui ne me semblait pourtant pas très rapide en regard des Instructions Officielles) et qu'il me faudrait bien au contraire m'adapter à ce public. A présent, si je prévois toujours un certain nombre d'heures, c'est plus pour avoir une idée du nombre de séances dont je vais avoir besoin que pour me tenir à cet horaire. Et je dois très souvent rallonger ma séquence, en particulier en

troisième, pour que l'objectif primaire de cette séquence soit compris et acquis, ou tout du moins en voie d'acquisition, par tous. Lorsque nous avons étudié l'expression de faits passés grâce au prétérit simple et au prétérit en be+ing, et alors que je pensais avoir suffisamment passé de temps dessus, quelle ne fut pas ma surprise de constater qu'une grande partie de la classe ne maîtrisait toujours pas cette expression ! Je me suis plusieurs fois faite « piégée » par ce décalage en début d'année et il m'arrive encore maintenant de l'être, dans une moindre mesure cependant. Qu'est-ce qui fait ce décalage ?

Si le temps d'enseignement est établi en nombre d'heures et planifié sur une année scolaire, le temps d'apprentissage, lui, peut prendre plusieurs années. Cette durée peut varier considérablement d'un élève à l'autre en fonction de sa rapidité de compréhension, mais également de l'aide de la part de l'enseignant (sous forme de différentes stratégies d'apprentissage proposées et utilisées) dont il peut disposer et de sa motivation.

Mais qu'est-ce que le temps d'apprentissage ? C'est le temps que met chaque élève à faire sien un savoir autour d'une notion donnée, par exemple le temps qu'il pourrait mettre à comprendre ce que représente le prétérit en be+ing par rapport au prétérit simple dans notre discipline. Quand au temps d'enseignement, c'est le temps que passe un professeur, au cours d'une année scolaire, à dispenser le savoir lié à un thème. J'avais donc, en début d'année, l'impression que les deux notions se valaient en termes de temps. Mais après m'être interrogée sur ces deux notions, je me suis aperçue qu'il m'avait moi-même fallu de nombreuses années pour comprendre la différence d'emploi du present perfect et du prétérit, qui malgré tout, pouvaient tous deux se traduire par un passé composé français. Je ne pouvais donc exiger de mes élèves qu'ils maîtrisent tous le prétérit en be+ing à l'issue de quelques heures passées à travailler dessus. Il faut donc bien garder à l'esprit cette différence qui existe entre ces deux durées et ne pas confondre « passer du temps » et « perdre du temps ».

C'est lorsque j'ai eu pleinement pris conscience de ce décalage que l'intérêt de la progression en spirale préconisée par les Instructions Officielles m'est apparu totalement : en effet, en plus du rebrassage permettant de ne pas oublier ce qui a été étudié, cette progression permet aux élèves qui n'ont pas compris une notion de revoir celle-ci plusieurs fois, sous différentes formes et en diverses occasions. Et depuis cette prise de conscience, le rebrassage et/ou la mise en jalon me semblent beaucoup plus faciles à mettre en place et à mener au sein de mes séances et de mes séquences, même si ce n'est pas toujours évident.

J'ai donc très vite, dans ma programmation annuelle, éliminé tout ce qui ne me paraissait pas réellement indispensable (même si on pourrait discuter de cette question) afin de me concentrer sur ce dont mes élèves auraient besoin pour s'exprimer et se faire comprendre d'anglophones lors d'une situation réelle. Je ne tiens donc pas forcément compte de la programmation de mon manuel, en particulier en troisième car, vu le niveau de ma classe, je pense qu'il faut aller à l'essentiel et le manuel est trop exigeant par rapport à ces élèves.

Finalement, le temps consacré à une séquence dépend de beaucoup de paramètres. Je pense toujours qu'il est nécessaire de le prévoir à l'avance, de façon précise mais en ayant envisagé différentes adaptations en fonction des réactions des élèves et en prenant en considération le fait que temps d'apprentissage et temps d'enseignement sont deux durées bien distinctes qui ne se rejoignent que très rarement. Cependant, il faut garder à l'esprit que dépasser le temps prévu pour une notion imposera de réduire celui imparti à une autre afin de respecter le programme et les objectifs et qu'il faudra alors, comme évoqué précédemment, faire des choix.

A la lumière de toutes ces analyses, la question était de savoir comment gérer toutes les variables que j'avais en main et de mettre en place des solutions pour remédier autant que faire se peut aux différences existant au sein de la classe. Je me suis donc documentée sur la pédagogie différenciée qui semblait traiter de toutes les variables dont je disposais.

IV. De l'intérêt de la pédagogie différenciée.

1. L'enseignant en question.

L'hétérogénéité n'a pour le moment été évoquée qu'en parlant des élèves. Il est pourtant évident que tous les professeurs d'anglais sont différents les uns des autres de la même manière que les élèves sont différents les uns des autres. Ainsi, le professeur a lui aussi un profil pédagogique qui lui est propre et selon lequel il va travailler. Le professeur alimente donc une partie de l'hétérogénéité de la classe puisqu'il y a fort à parier que cet enseignant

répercutera dans ses pratiques pédagogiques une démarche d'apprentissage qui correspondra à son propre profil pédagogique ou à ses représentations de son métier. En fonction de son propre système, il privilégiera une situation d'apprentissage (impositive, individualisée ou collective) qui fait référence à son propre passé d'élève et qui lui a parfaitement réussi. D'où l'importance de bien se connaître et de se professionnaliser.

Meirieu signale[3] que *« la situation d'apprentissage magistrale et impositive domine toujours. »* Cela peut s'expliquer par le fait qu'il est plus rassurant de voir l'élève « consommer » le savoir de façon magistrale et de se dire que tout le monde a reçu le même enseignement en même temps. J'ai bien sûr moi-même été dans cette situation en tant qu'élève et elle m'a convenu puisque le système scolaire semble m'avoir plutôt bien réussi. Mais justement, c'est là qu'il me faut changer ! De même qu'il existe différents types d'élèves (auditifs, visuels ou kinesthésiques, profils définis par A. de la Garanderie) que notre enseignement doit prendre en compte pour les toucher (et l'enseignant plutôt visuel, comme c'est mon cas, devra alors faire l'effort de plus travailler ses côtés auditif et kinesthésique, ou inversement), il faut que le professeur qui s'est plu avec un enseignement magistral s'oblige à ne pas reproduire ceci en permanence afin de toucher un maximum d'élèves grâce à un maximum de pratiques pédagogiques différentes. Il faut donc, pour pouvoir pratiquer la pédagogie différenciée, différencier ses propres pratiques et prendre en compte les identités diverses des apprenants qui nous sont confiés.

2. Pédagogie différenciée ou différenciation des méthodes pédagogiques ?

Il convient de donner une définition de la pédagogie différenciée : selon Ahmed Haouch Hamdouch in La pédagogie différenciée, « *la pédagogie différenciée s'oppose au mythe identitaire de l'uniformité, selon lequel tous doivent travailler au même rythme, dans la même durée, par les mêmes méthodes et par les mêmes itinéraires.* ». Il ajoute aussi que « *l'élève est au centre de la pédagogie différenciée, qui a comme finalité de donner une chance de réussite à tous*. » Il s'agit donc bien de prendre en compte l'unité de chaque élève et les différences qui existent entre chaque apprenant.

[3] L'école, mode d'emploi

Doit-on plutôt parler de pédagogie différenciée ou de différenciation des méthodes pédagogiques ? Lorsque l'on a conscience des différentes stratégies d'apprentissage qu'un élève peut mettre en place, on peut se demander quelle méthode pédagogique va être la plus apte à respecter celles-ci. Le propos de la pédagogie différenciée est de mettre en place des stratégies différentes aux moments adéquats pour la même personne. La différenciation des méthodes pédagogiques est donc pour moi partie intégrante de la pédagogie différenciée. « *Chaque enseignant est différent dans sa manière de faire et il reconnaît à l'autre le droit d'avoir une méthode différente.* »[4]

3. Comment et que différencier ?

Pour différencier sa pédagogie, il faut avant tout faire un diagnostique de l'hétérogénéité de sa classe. En effet, malgré des élèves tous différents, il va tout de même être possible de dégager plusieurs types d'élèves, ce qui permettra de proposer différents types d'exercices pour ces différents types d'élèves. Même si, en théorie, il faudrait pouvoir proposer un exercice adapté à chaque élève, en pratique, cela se révèle impossible du fait du nombre d'élèves par classe. Ainsi, dégager des types d'élèves permettra de toucher un plus grand nombre d'apprenants, même si l'on court le risque d'en laisser encore quelques-uns de côté (ce risque étant cependant fort diminué). Il faudra donc concevoir des stratégies d'apprentissages assez souples pour être capable de répondre à la diversité des profils d'élèves. Pour différencier dans sa classe et pour que le professeur devienne une personne-ressource, il faut selon Meirieu :

- alterner différents outils et différentes situations d'apprentissage : formuler les consignes de plusieurs manières, éclairer un texte par un commentaire oral ou un schéma…

- prendre le corps au sérieux et utiliser le geste ou le mime qui « parlera » plus à l'élève kinesthésique qu'une lecture visuelle d'un texte.

- introduire dans les pratiques pédagogiques de la « flexibilité », qui multiplie les chances de réussite.

Dans une séquence, il y a quatre temps :

- la phase de découverte
- la phase d'intégration

[4] Anne de Péretti in Les recueils de cahiers pédagogiques, Université d'été de Poitiers

- la phase d'évaluation
- la phase de remédiation

Pour mener à bien une séquence en pédagogie différenciée, il faudrait qu'il y ait :

- lors de la phase de découverte, différenciation successive : appelée aussi « *pédagogie variée ou diversifiée* », cette différenciation suppose que le professeur varie au cours des phases de découverte et d'évaluation d'apprentissage (ou évaluation formative) les outils, les supports et les situations (travail individuel, tutorat, contrat, groupe). Le professeur garde la maîtrise de la totalité de la classe. Cette phase fait émerger la notion, la règle, qui va être l'objectif à atteindre de la séquence.

- lors de la phase d'intégration, différenciation simultanée : cela suppose de casser le groupe-classe en répartissant les élèves dans de nouveaux groupes répondant aux objectifs à atteindre. C'est à ce moment-là que le professeur peut mettre en place les fiches individuelles, les exercices de groupe, les documents complémentaires pour ceux qui en éprouvent le besoin, les documents supplémentaires pour ceux qui sont en avance sur les autres… Le professeur régule ces activités en circulant au milieu des groupes pour apporter l'aide dont les élèves ont besoin et ce de façon très spécifique.

- lors de la phase d'évaluation, pas de différenciation.

- lors de la phase de remédiation, propositions de remédiations différenciées mises en place par le professeur, sur la base des résultats obtenus : exercices supplémentaires ; reprise de notions antérieures qui, n'étant pas encore complètement maîtrisées, ont bloqué l'apprentissage ; élucidation de représentations qui ont faussé la compréhension ; prise d'un nouvel itinéraire d'apprentissage pour favoriser la compréhension de la notion. Dans cette phase, Meirieu conseille de faire largement appel au monitorat entre élèves.

V. Mise en pratique et résultats.

1. Des outils de travail adaptés à chacun.

Afin de répondre à la diversité des élèves, le cas plus connu de pédagogie différenciée est certainement celui des fiches de travail individualisées ou tout au moins répondant à différents types d'élèves. En effet, ces fiches permettent aux élèves « TGV » ou aux élèves

« Omnibus », selon la métaphore développée par J.M. Gillig[5], d'atteindre les mêmes objectifs mais à leur rythme. J'ai rapidement mis en place dès que cela était possible ces fameuses fiches dans ma classe de troisième.

La première fois que j'ai donné une fiche différenciée, les élèves ont tout de suite vu que les feuilles étaient différentes selon les personnes et ils ont protesté, disant que « les nuls ont une feuille et les bons en ont une autre ». C'était à l'occasion d'une compréhension orale sur les moyens de rester en forme dans la famille d'Audrey, personnage fil conducteur du dossier sur New York, Le dialogue était plutôt long et pas forcément évident pour mes élèves. J'ai distribué la grille de compréhension (que je qualifierais d'assez « sèche » et demandant donc plus d'autonomie) fournie par le cahier d'activités aux « bons » élèves (selon leurs termes) et le script à trous du dialogue (cf. annexe 1) pour les plus faibles. Les trous du dialogue étaient en fait exactement ce qu'il fallait trouver dans la grille de compréhension du cahier d'activités mais la présence du reste du dialogue autour de ces trous a permis aux élèves de dédramatiser cette écoute qui n'est d'habitude pour eux qu'un magma sonore. En effet, en faisant une anticipation sur le dialogue et en laissant le temps aux élèves de lire le script à trous, ils étaient moins perdus pendant l'écoute, puisqu'ils avaient la possibilité d'associer l'image (les lettres des mots) aux mots qu'ils entendaient. Un de mes objectifs pour les mois à venir est de différencier plus les tâches, afin de prendre encore mieux en compte les différents niveaux existant dans cette classe.

J'ai expliqué aux élèves que je cherchais à aider tout le monde et que je souhaitais que tous comprennent le dialogue (qui allait me resservir par la suite, pour plusieurs séances, comme base de travail puisqu'il introduisait la nouvelle notion de la séquence). Les protestations se sont tues et les élèves se sont mis au travail. L'écoute a été beaucoup plus attentive de la part de la majorité de la classe, contrairement à d'habitude où ils ne comprenaient pas tout.

Si l'on se concentre sur la partie où Audrey explique ce que sa mère, Mrs Sherman, fait pour rester en forme, les paroles d'Audrey étaient les suivantes :

"Well, Mum is always dieting, she doesn't smoke, she goes to the gym twice a week and she spends hours putting on make-up."

[5] Jean-Marie Gillig in Les pédagogies différenciées. Origine, actualité, perspectives.

Avec une grille comme celle du cahier d'activités, Jonathan, Kevin ou Cindy n'auraient strictement rien écrit (comme ça a été le cas lors de compréhensions orales précédentes). Or avec le script à trous du dialogue, ils ont été capables de compléter les trois premiers trous du script (qui correspondent à ce qui est souligné ci-dessus). Je me suis aperçue après que s'ils n'ont pas réussi à remplir le quatrième trou, c'était parce qu'ils n'arrivaient pas à démêler les mots exacts dans ce qu'ils entendaient : ce trou était peut-être un peu trop grand et j'aurais dû le raccourcir d'un ou deux mots, en leur donnant « hours », pour qu'ils puissent se concentrer encore plus précisément sur l'information à relever.

Au final, et après les différentes écoutes successives (globales puis fragmentées pour rechercher les informations demandées) du dialogue que j'avais prévues, presque tous les élèves avaient tout compris, et je n'ai pas eu de mal à faire réexpliquer par la classe ce qui ne l'avait pas été. La participation orale lors de la mise en commun des informations a été particulièrement soutenue et la récapitulation puis la formulation de la trace écrite a permis la participation des plus faibles qui, je l'espère, ont eu la satisfaction de voir une de leurs productions écrite au tableau puis notée dans les classeurs et apprise par tous leurs camarades. De l'aveu des élèves à la fin du cours, c'était « très bien parce qu'on a compris et que plein de monde a participé ». J'avais donc réussi à motiver mes élèves pendant l'heure !

Forte de ces résultats, j'ai plusieurs fois remis en place ces fiches qui fonctionnent toujours aussi bien pour les compréhensions orales. Cette pratique demande cependant beaucoup de temps de préparation mais semble tenir compte des différents profils des élèves qui s'investissent plus dans une tâche mieux adaptée à eux. Comme je le disais plus haut, je cherche maintenant à différencier encore plus ces fiches d'écoute.

J'ai aussi mis en place des fiches différenciées pour la recherche de vocabulaire lors de compréhension écrite. J'avais donné pour la première le travail à faire à la maison et les résultats ont été encourageants, les élèves ayant manifestement mieux appris et intégré le vocabulaire demandé lors de l'évaluation sommative suivante. J'avais modifié l'un des exercices de traduction, pour les élèves plus faibles, en exercice de « matching » qui permet à ces élèves de choisir, en fonction des mots anglais qu'ils connaissent, la traduction la plus judicieuse et de ne pas avoir à donner de but en blanc une traduction dont ils ne seront pas sûrs et qu'ils n'oseront alors pas proposer au reste de la classe. Une autre aide toute simple

lors de repérage de vocabulaire a aussi été de donner la ou les premières lettres des mots à trouver. (cf. annexe 2)

Lors de la correction en classe de cette feuille, Kevin et Frédéric ont pu fournir des réponses justes au reste de la classe et Clément n'a pas hésité à aller chercher dans le dictionnaire pour s'assurer de la justesse de sa réponse, ce qui n'est pas un geste fréquent pour mes élèves de troisième. Là encore, la participation orale a été soutenue pendant la correction et les élèves semblaient satisfaits d'avoir des exercices quasiment tous justes.

En quatrième, j'ai donné un exercice d'expression écrite à réaliser mais les élèves avaient d'abord une grille à remplir à l'aide de quelques mots, s'ils pensaient que cela les aiderait, et, à partir de cette grille et de leurs recherches, il leur fallait construire un paragraphe d'une centaine de mots :

« Choisis un écrivain : Molière, Victor Hugo, Dickens, etc.

Cherche les renseignements pour remplir une grille comme celle-ci. Puis rédige une courte biographie (environ 100 mots).

Place and date of birth :	Place(s) of residence :
Childhood (enfance) :	One famous work+date :
Marriage(s) and children :	Place and year of death : »

La grille servant de base au texte, c'était donc une aide, un guide pour les plus faibles qui ont toujours du mal à formuler des phrases à partir de « rien ». Et en effet, cette grille a bel et bien servi aux plus faibles qui ont réussi à écrire quelques lignes pour former un paragraphe : Mathieu m'a dit avoir apprécié la présence de la grille qui lui a vraiment servi à structurer ses recherches et son paragraphe. La grille lui a permis d'aller chercher dans un dictionnaire ou de mobiliser tout de suite le vocabulaire dont il aurait besoin (born in/lived in/had five children…) et de construire des phrases à partir de cette base. L'anglais était loin d'être correct mais le paragraphe avait une certaine cohérence, on comprenait ce qu'il avait voulu dire et il avait manifestement suivi la grille pour écrire des phrases qui comportaient un sujet, un verbe et un complément. Plusieurs élèves ont aussi rempli la grille avec des phrases complètes (et pas juste des notes) qu'ils ont ensuite recopiées dans l'ordre demandé. Cependant, ces élèves ont en général essayé d'ajouter un ou deux détails non demandés par la grille. Par exemple, Goeffrey, dans sa biographie de Victor Hugo, a recopié les phrases de la

grille et a ajouté que l'écrivain avait eu une vie politique et que ses cendres sont maintenant au Panthéon.

Les élèves moyens se sont appuyés sur cette grille mais ont aussi cherché à ajouter quelques détails de leur cru. Hakim par exemple, avait rempli la grille de façon très sommaire mais a écrit un texte convenable (j'ai recopié ce qu'Hakim m'a rendu, avec les erreurs) :

"Place and date of birth : Besançon, 18/02/1885
Childhood : He lived in France
Marriages and children : one child, Léopoldine
Places of residence : first Besançon
One famous work + date: Hernani in 1830
Place and date of death : In France, in 1885
Victor Hugo was born in 18/02/1885 in Besançon. It is a famous writer, he was a classical writer. His father was General of the Empire and he lived in France. After he died of his child Léopoldine, he decided to made politics. He became deputy in 1848. After, he live at Lersey then at Guernesy. After his departure, Victor Hugo wrote some satirical poems like "Chatiment" in 1853 or "Le recueil lyrique des contemplations" in 1856. Then he wrote two novels "Les misérables" in 1862 and "les travailleurs de la mer" in 1866. He died in France in 1885."

Comme on peut le voir, Hakim a cherché à prendre une certaine distance par rapport à la grille de départ : il a ajouté bons nombre de détails non demandés mais il a suivi l'ordre général imposé par la grille. Cependant, on constate qu'il n'a pas parlé de Hernani alors qu'il l'avait mentionné dans sa grille mais je pense qu'il ne s'agit que d'un oubli. L'expression d'événements passés à l'aide du prétérit simple, qui était l'objectif de la séquence, semble assez bien maîtrisé, si l'on excepte deux erreurs, l'une dans la première ligne (« *it is », qui est cependant discutable puisque V. Hugo est toujours de nos jours considéré comme un grand écrivain) et l'autre dans la troisième ligne (« *he live »).

Quant aux bons élèves, pour qui la grille n'était bien sûr pas le plus important, ils ont tout de même suivi l'ordre imposé par la grille et ont pris beaucoup de distance, rajoutant dans leur texte de nombreux détails non demandés mais tout à fait pertinents.

Cet exercice guidé a donc permis à chaque élève de trouver l'aide dont il avait besoin et d'être capable de répondre aux exigences demandées par l'exercice, ce qui n'est pas toujours le cas sans aide.

Pour la correction, et comme j'avais relevé ces exercices, j'ai commencé par demander une correction collective des erreurs les plus fréquemment rencontrées. Puis je leur ai laissé un petit temps de correction individuelle à l'aide de leur classeur et des fiches de grammaire, communication et vocabulaire que nous avions déjà réalisées. En passant dans les rangs, j'ai vu que de nombreuses erreurs ont ainsi été corrigées et les élèves se sont tout de suite mis à la reformulation des phrases un peu « bancales ». J'ai ensuite demandé aux bons élèves d'aider leurs camarades plus en difficultés pour une deuxième phase de correction, sous forme de tutorat cette fois-ci. Les élèves se sont aperçus qu'ils connaissaient en fait plus de vocabulaire qu'ils ne le pensaient, et qu'ils étaient capables de s'auto- ou s'inter-corriger.

2. Le travail en groupe. Le pair-work.

Le travail en groupe permet aux élèves de confronter leurs représentations à celles des autres et ainsi de se forger leur propre savoir. Je l'ai donc mis en place plusieurs fois et continuerai à le faire, en particulier le vendredi après-midi, puisque c'est à ce moment-là, dans ma classe de troisième, qu'il faut varier au maximum les activités. Mais à d'autres moments de la semaine, le travail de groupe permet aussi de casser le rythme habituel de travail et les élèves y trouvent tout de suite un côté ludique.

Lors d'une recherche de vocabulaire sur l'apparence physique et les moyens de rester en forme, j'ai mis les élèves par groupes de quatre ou cinq : chaque groupe devait chercher du vocabulaire sur un sujet précis en rapport avec l'objectif général de la recherche de vocabulaire :

Le groupe 1 devait trouver tout ce que les gens font pour rester en forme.

Le groupe 2 était en charge de trouver ce que les gens évitent de faire pour rester en forme.

Le groupe 3 devait trouver ce que les gens font pour être et/ou rester beaux.

J'ai pris le soin de mettre un bon élève au moins dans chaque groupe et ceci afin de stimuler les autres. Le bon élève remplaçait en quelque sorte le professeur lorsque ses camarades ne savaient pas dire un mot en anglais puisque lui connaissait certainement ce mot ou une expression approchante tout aussi valable. J'ai remarqué que les élèves ont ainsi osé proposer plus de vocabulaire que d'habitude : ils n'avaient pas la retenue habituelle venant de la crainte de faire une erreur qu'ils ont face au professeur puisque c'était un pair qui les corrigeait.

J'ai laissé une chaise vide (sur les conseils sur la tenue de classe donnés par un formateur) par groupe qui me permettait de me déplacer de groupe en groupe et de m'asseoir avec eux en me mettant à leur niveau. S'ils ont d'abord été un peu surpris de cette situation, ils s'en sont très vite accommodés et se sont vite mis au travail après l'habituelle phase d'installation. La chaise vide m'a permis de laisser « flotter » ma présence (comme un fantôme !) parmi les groupes même lorsque je n'y étais plus, la discipline dans la classe étant de ce fait beaucoup plus aisée, et lors de la phase de mise en commun, les élèves se sont très bien prêtés au jeu. La copie du vocabulaire trouvé par eux tous s'est faite dans le calme et les élèves ont trouvé que l'heure avait passé vite. En début d'heure, une correction d'exercice m'avait déjà permis de faire venir au tableau plusieurs élèves. Les différentes activités proposées ce jour-là leur ont permis de bouger beaucoup dans la salle et de parler avec leurs camarades sans être réprimandés. D'autre part, lors de l'étude de l'expression du but et du moyen liée à ce sujet (in order to keep fit…, people keep healthy by dieting…), le vocabulaire était bien mieux maîtrisé que d'habitude : les élèves pouvaient donner un exemple puis le reformuler à l'aide du vocabulaire qu'ils avaient trouvé.

Un des intérêts du travail de groupe, pour les élèves, réside dans le fait qu'ils peuvent parler bien plus librement (Eh oui ! Lorsqu'on est avec un groupe, on ne peut pas surveiller tous les autres élèves individuellement comme on peut à peu près le faire en cours magistral, d'où l'intérêt de la chaise vide pour moi et cette classe turbulente…) et pour le professeur, il réside dans le fait qu'il est plus facile de gérer quatre groupes d'élèves plutôt que dix-sept élèves.

Mais on peut aussi, dans le travail de groupe, se servir du groupe-classe entier en le scindant simplement en deux et en mettant en place un concours (les élèves apprécient toujours le côté compétition qu'on peut donner aux activités) pour les bonnes réponses

trouvées. J'ai mis en place ce travail pour leur faire trouver des informations tout en utilisant le passif. Les élèves devaient se poser des questions et répondre en utilisant le passif. Les productions ont été nombreuses et variées et l'évaluation m'a montré que ces productions avaient été bien comprises et apprises puisque les élèves s'en sont correctement resservis lors de l'expression écrite demandée.

Le travail de groupe peut aussi être du travail en binôme, ou pair-work, qui permet de créer un vraie situation d'échange entre deux élèves. J'ai utilisé cette forme de travail de groupe en quatrième lors de l'étude de l'expression de la fréquence : l'un des deux élèves (détenteur de la feuille marquée PUPIL A) (cf annexe 3) du groupe avait d'abord le rôle de l'interviewer, c'était à lui de poser les questions pour découvrir à quelle fréquence le personnage joué par son camarade faisait les actions demandées (le deuxième élève avait ces réponses écrites sur la feuille marquée PUPIL B). J'ai ainsi obtenu, entre Kevin et Alan par exemple, le dialogue suivant :

"Do you always wear a suit ?"
"Yes, I always wear a suit."
"Do you often work on Saturdays?"
"I sometimes work on Saturdays."
"Do you sometimes have meetings at night?"
"I usually have meetings at night."
"Do you usually take a break?"
"I don't very often take a break."

Cependant, la mise en place de cet exercice m'a permis de voir qu'il faut, avant de lancer les élèves dans le cœur de l'exercice, prendre le temps de bien s'assurer que tout le monde a compris la consigne et pour cela, ne pas hésiter à réaliser un premier pair-work avec un élève pour montrer comment l'échange doit se faire. En effet, Kevin n'avait pas compris au départ comment réaliser le dialogue ci-dessus. J'ai donc fait le premier exemple avec Alan, ce qui a permis à Kevin de comprendre et à toute la classe de se lancer dans l'exercice.

Une fois ces précautions prises, je n'ai plus eu qu'à passer dans les rangs pour écouter les élèves ou bien prendre un élève à part et faire l'exercice avec lui (le nombre d'élèves étant impair). Lorsque l'exercice « a » était réalisé, les élèves devaient changer de rôle, l'interviewer devenait interviewé, et passer à la deuxième situation d'échange, soit l'exercice

« b ». Lors de la mise en commun, j'ai demandé à deux groupes de présenter à l'oral leurs dialogues. Cependant, je me suis aperçue après coup qu'il aurait été plus judicieux de demander à deux élèves qui n'avaient pas travaillé ensemble de faire un dialogue, bien que la situation ici, avec une partie des réponses déjà données, ne créât pas forcément une nouvelle situation d'échange.

J'ai donc remis en place un pair-work lors d'une autre séance en tenant compte de cette observation. Il s'agissait cette fois-ci pour les élèves de poser des questions au prétérit simple afin de découvrir les auteurs de grands faits historiques et de se servir de l'auxiliaire de reprise « did ». Par exemple :

"Who discovered Canada ?"

"Jacques Cartier did."

"Who painted Mona Lisa ?"

"Leonardo Da Vinci did."

Les élèves cette fois-ci ne disposaient que des éléments pour former les questions mais pas des éléments pour les réponses, et ils ne connaissaient pas forcément tous toutes les réponses. Ils étaient donc vraiment dans une situation où ils recherchaient une information. Lors de la mise en commun, j'ai demandé à deux groupes de deux élèves qui n'avaient pas travaillé ensemble de réaliser plusieurs mini-dialogues. Cette fois-ci, la situation d'échange était nouvelle dans le sens que les deux élèves ne savaient pas 1)ce qui allait être demandé en ce qui concernait l'élève interviewé 2)ce qui allait être répondu et s'il allait falloir donner la réponse en ce qui concernait l'élève interviewer. Les échanges, aussi bien lors de la phase de pair-work que lors de la mise en commun, ont bien fonctionné : j'avais pensé à réaliser un premier exemple avant qu'ils ne commencent l'exercice et la recherche d'informations sur des grandes inventions, des faits historiques, etc. a semblé les enthousiasmer.

3. Remise en confiance à l'oral.

S'il y a bien un moment où l'on peut aisément voir si les élèves sont motivés en anglais, c'est bien lorsqu'ils doivent prendre la parole dans cette langue. Les plus motivés vont lever le doigt même au risque de faire des erreurs mais ceux qui n'ont pas envie de

participer vont rester tapis dans leur coin sans bouger. Or, pour qu'un cours de langue vivante soit intéressant pour tout le monde, il faut une bonne participation orale de tous les élèves. Et en quatrième et troisième, les élèves entrant dans l'adolescence, il n'est pas toujours évident de faire parler ces jeunes qui préfèrent se cacher derrière les autres.

C'est pourquoi j'ai rapidement mis en place, sur les conseils d'un formateur, un système qui récompense les élèves par un certain nombre de points dès qu'ils font l'effort d'être interrogés et donc de participer. Ce système fonctionne toujours aussi bien à ce jour et les élèves ne se privent jamais de réclamer leurs points de participation si jamais il m'arrive de les oublier ! De plus, ils se surveillent beaucoup entre eux : ils cherchent à participer le plus souvent possible pour avoir un maximum de points, et savent que plus la production orale est complexe, plus le nombre de points attribués sera grand. Leur but est donc de parler le plus souvent et le plus longtemps possible. De plus, les élèves les plus faibles ont compris que la répétition correcte des productions des autres pouvait rapporter des points et cela les incite à participer.

Par exemple, en troisième, lors d'une étude des Attentats du 11 septembre 2001 à New York (étude qui a permis d'introduire l'expression de faits révolus à l'aide de « used to »), Claire (excellente élève) m'a dit :

"When he worked in the Twin Towers, Jack used to see many customers a day."

Cette phrase qui comprend deux propositions, dont une qui introduit l'autre, et qui utilise correctement la structure en cours d'étude a valu 6 points. J'ai demandé à Jenny de répéter la phrase, ce dont elle s'est assez bien acquitté et elle a obtenu 3 points.

Bien sûr ce système est un peu comme une carotte tendue au bout d'un fil mais il permet à chaque élève de participer, et donc d'avoir la satisfaction d'être écouté de tous, dans la limite de ses possibilités. De plus, lorsqu'un élève faible a du mal à formuler une phrase, les camarades qui l'aident sont eux aussi récompensés d'un petit nombre de points (un ou deux). L'inter-correction entre élèves les motive donc à prendre la parole encore plus souvent.

Ce système a cependant ses limites, car même si, grâce à lui, j'ai réussi à faire participer un plus grand nombre d'élèves qu'en début d'année, comme par exemple Mathieu, en quatrième, qui participe à peu près à chaque cours à présent, il en reste toujours qui ne parlent pas du tout de l'heure si je ne vais pas les « chercher ». Ces élèves sont en principe les

timides (et pas forcément les plus faibles) de la classe, en particulier en quatrième : Antoinette a un excellent niveau à l'écrit mais du fait de sa grande timidité, elle n'ose pas du tout lever la main pour participer. Or, elle a toujours les bonnes réponses quand je l'interroge. Il me faut continuer à la mettre en confiance pour qu'elle participe, et c'est un de mes objectifs futurs : faire participer encore plus d'élèves dans mes classes. Malgré tout, j'ai réussi à remettre en confiance plusieurs élèves qui n'hésitent plus à faire des erreurs à l'oral, comme Alexandre, Tanju ou Bryan, qui lui, s'est mis à participer très activement, quitte à être corrigés par leurs camarades.

4. Le jeu au service de la motivation.

Apprendre en s'amusant est certainement ce qu'il y a de plus motivant pour les élèves : on sort de l'univers du « travail » pour entrer dans celui qu'ils n'aiment pas quitter : le jeu. Les élèves sont friands d'activités ludiques et ce qui a été vu pendant une activité de ce type, si elle a bien été menée, est souvent mieux retenu qu'autrement.

Un simple bingo pour vérifier si le vocabulaire a été appris en début de leçon est une évaluation formative bien plus agréable pour les élèves qu'une interrogation écrite. De plus, avec mon système d'oral, un tel jeu permet à quasiment tous les élèves d'obtenir un grand nombre de points. Ce jeu m'a permis de vérifier que le vocabulaire ainsi révisé était mieux su lors de l'évaluation suivante. Les compétitions entre groupes d'élèves, comme je l'évoquais plus haut, sont aussi motivantes. D'autre part, une simple remarque amusante de la part du professeur peut aussi ajouter un peu de drôlerie pendant le cours et permettre à certains élèves, dits kinesthésiques et donc ayant besoin des mouvements du corps pour mieux apprendre et comprendre, d'être marqués par ce moment particulier où le professeur est sorti de son côté magistral pour se rapprocher de leur « monde » et de se souvenir ainsi plus facilement d'un mot ou d'une structure grammaticale.

Cependant, il ne faut pas que le jeu « déborde » et que la classe devienne incontrôlable. Il faut toujours prévoir à l'avance les règles pour qu'il n'y ait aucune contestation possible et être sûr de maîtriser la totalité de la classe. C'est pour cela que je ne peux pas avoir recours au jeu aussi souvent que je le souhaiterais en troisième : malgré leur

« grand » âge, ils sont toujours aussi demandeurs de jeu, mais ne sont pas toujours aussi contrôlables que leurs camarades de quatrième.

5. Le tutorat entre élèves.

Je mets régulièrement en place pendant mes cours, lors d'exercices d'application ou de correction de contrôles, des phases de tutorat entre élèves. Je demande à un bon élève d'aider un élève plus faible mais je mets parfois deux élèves assez faibles ensemble ou deux bons élèves ensemble afin qu'ils corrigent les erreurs de l'autre, ces erreurs étant souvent les mêmes, ou des erreurs similaires, pour les élèves de même niveau. Ce tutorat s'intègre très bien à l'idée d'inter-correction entre élèves.

Le tutorat permet ainsi par exemple à Alexandre, un élève très faible, de demander directement à sa voisine comment écrire une phrase simple sans avoir le regard de toute la classe sur lui. Cela lui permet aussi d'obtenir de nouvelles explications de la part d'une de ses camarades, explications qu'il n'aurait pas forcément demandées pendant d'autres phases du cours et qui, formulées par une autre élève, seront peut-être mieux perçues que lorsqu'il s'agit des miennes. Depuis que j'ai mis en place régulièrement des phases de tutorat pour Alexandre, celui-ci se plaint beaucoup moins souvent de ne rien comprendre pendant le cours et tente de participer plus souvent. Il n'hésite pas non plus à me demander de corriger une phrase lors d'un exercice écrit, ce qu'il n'osait pas faire avant. De plus, il m'a demandé à aller, en plus de mes cours, dans la classe d'accueil personnalisée du collège car il veut pouvoir progresser. (Les élèves sont au maximum 8 dans cette classe et les professeurs en charge leur font reprendre à leur rythme ce qu'ils n'ont pas compris : c'est véritablement de la pédagogie différenciée et individualisée qui est mise en place dans cette classe !) Je vois là une vraie remotivation de cette élève.

J'aime aussi mettre en place ce tutorat lors des corrections de contrôle et en particulier des expressions écrites, car il permet là encore aux plus faibles de confronter leurs erreurs à celles des autres sans avoir le regard du professeur focalisé sur eux. De plus, cela rend les élèves acteurs de leur propre correction et les erreurs me semblent un peu mieux comprises et mieux appréhendées et ils peuvent aussi parler, ce qu'ils apprécient toujours ! Et si certains

élèves, comme Jenny n'aiment pas bénéficier de ce tutorat car ils préfèrent s'adresser à moi et être en ce sens quasiment sûrs de leur correction (et aussi ne pas montrer leurs erreurs aux autres de cette façon), d'autres au contraire, comme Jonathan, sont bien aises de n'être plus sous mon contrôle permanent et de s'adresser librement à leurs camarades, même si c'est pour corriger très sérieusement et sans débordement leur contrôle. Cependant, la mise en place de ce tutorat peut générer, si elle n'est pas gérée attentivement, quelques inconvénients et en particulier le bavardage : en effet, le tutorat permet une plus grande activité parlée pour le couple tuteur - « tutoré » mais il ne faut pas que ce bavardage prenne le pas sur les bénéfices apportés. C'est pourquoi je ne mets jamais en place de longues phases de tutorat (une séance complète ou presque) et que le tutorat est toujours soumis à mon contrôle.

J'en viens donc à la phase de remédiation qui vient forcément après l'évaluation et dans laquelle il est encore possible de différencier sa pédagogie.

6. La remédiation.

Cette phase vient après l'évaluation et permet à l'élève de se rendre compte de ce qu'il n'a pas compris, mais aussi au professeur de voir là où les élèves ont achoppé, pour une raison ou une autre. C'est le moment où de nouvelles explications (pas simplement des redites mais de vraies nouvelles explications) sont faites. En quatrième, après avoir travaillé la formulation des questions en WH (exercice toujours difficile pour les élèves puisqu'ils sont plus souvent à la place de celui qui répond que de celui qui pose les questions), je me suis aperçue lors de l'évaluation que certains élèves n'avaient pas compris où placer l'auxiliaire et comment le « conjuguer » dans la question et l'ont soit oublié, soit mal écrit. La réponse à la question à trouver était :

"He always drinks a … after dinner."

J'ai obtenu des questions erronées de deux types :

1)What he drinks after dinner ?

2)What do he drinks after dinner?

La deuxième question montre que les élèves qui l'ont écrite avaient compris qu'il faut mettre l'opérateur après le mot interrogatif et avant le sujet. Leur erreur n'était que de n'avoir pas placé le « s » au bon endroit. La deuxième question m'a donc permis de remontrer

comment ce fameux « s » de la troisième personne du singulier glissait du verbe à l'opérateur lorsque l'on posait une question. Hakim a d'ailleurs repris l'explication pour toute la classe avant même que j'ai fini de la faire. Cette erreur n'était pas la plus difficile à leur faire remarquer et les élèves concernés par elle se sont tout de suite auto-corrigés dans leurs copies. Quant à la première question, pour leur expliquer leur erreur, je suis repassée par les formes affirmatives et négatives qu'ils utilisent plus fréquemment et leur ai fait remarquer qu'ils se servent dans les phrases négatives d'un opérateur et que grâce à lui, ils peuvent modifier la phrase affirmative de départ. C'est le même principe pour les questions. J'ai demandé à un élève qui avait compris de réexpliquer à toute la classe et dans ses propres mots tout ceci. Les élèves ont alors tous été capables de me donner les questions de l'exercice.

C'est aussi un moment où je peux proposer des exercices complémentaires, voire même des activités nouvelles qui pourront apporter un autre éclairage à la structure, quand je sens que sa maîtrise est imparfaite ou insuffisante. C'est aussi à ce moment-là que je vois, grâce à une rubrique bonus laissée libre pour les élèves et où ils peuvent écrire lors du contrôle des choses qui n'y sont pas demandées et qu'ils jugent importantes, les structures qu'ils ont enfin acquises, parfois avec plusieurs contrôles de retard, ce qui nous ramène au temps d'apprentissage bien plus long que le temps d'enseignement.

La phase de remédiation est aussi pour moi un moment très sympathique avec les élèves car j'essaye de l'individualiser au maximum et de responsabiliser tous les élèves en leur donnant des tâches précises à accomplir, grâce au tutorat en particulier. C'est pour moi la phase où je peux le plus facilement aller vers chaque élève (puisque je suis aussi aidée par les élèves-tuteurs dans cette tâche) et lui réexpliquer une structure ou, tout simplement en pointant l'erreur, lui faire prendre conscience de celle-ci et lui permettre de s'auto-corriger dans le reste de l'évaluation sur ce type d'erreur.

C'est aussi le moment où certains élèves, n'ayant quasiment rien écrit dans l'évaluation, se mettent au travail : la note ayant déjà sanctionné leur copie, ils ne craignent plus celle-ci. Christopher en troisième, par exemple, m'avait rendu une copie quasiment blanche lors de l'évaluation de ma troisième séquence, sur l'apparence physique et les moyens de rester en forme. Il n'avait en particulier absolument rien écrit dans la partie expression écrite de l'évaluation. J'ai pris le temps pendant la phase de remédiation d'aller lui parler et de lui montrer son intérêt à faire l'exercice et surtout de lui prouver qu'il était tout

aussi capable que les autres de réaliser l'exercice. Il s'est mis à le faire, d'abord avec mon aide, puis je l'ai laissé en autonomie et il a produit des phrases qui ne contenaient pas tant d'erreurs qu'il voulait me le faire croire. Il a écrit par exemple :

"I am dark hair and I am blue eyes."

Comme on avait étudié les adjectifs composés, je l'ai renvoyé sur la fiche de grammaire correspondante et il s'est corrigé tout seul, me donnant et écrivant la bonne réponse dans la foulée :

"I am dark-haired and I am blue-eyed."

La plupart des erreurs qu'il avait commises ont été corrigées de la même façon.

Ce moment de remédiation m'a permis de démontrer à Christopher qu'il était capable de faire « du bon travail » et que, en plus, il était capable de s'auto-corriger. Cette heure a vu Christopher se mettre réellement au travail tout en restant calme, ce qui n'est pas souvent le cas, et il a aussi été capable d'aider les autres dans leur correction.

CONCLUSION

La pédagogie différenciée est une démarche précieuse pour tenter de répondre aux nombreux problèmes que pose l'hétérogénéité des élèves et pour remotiver nombre d'entre eux puisqu'elle cherche à viser chacun dans son individualité. Cependant, les conditions matérielles d'enseignement ne permettent pas à l'enseignant de profiter pleinement de tout ce que la différenciation pédagogique peut apporter.

D'un point de vue personnel, voilà le bilan qu'il m'est possible de faire à ce jour : mes pratiques essaient de s'inspirer au maximum de la différenciation pédagogique mais, et malgré des résultats plutôt positifs et encourageants de ces pratiques, je n'ai pas le recul suffisant pour savoir si elles sont adaptées et apportent les effets escomptés sur du long terme. Différencier ses pratiques, ses supports et ses démarches à l'intérieur d'une même classe prend beaucoup de temps et d'énergie et demande une grande souplesse dans l'enseignement de l'anglais que je n'ai pas encore. Cela demande aussi de se connaître encore mieux. Malgré tout, ma classe de quatrième travaille bien mieux et semble globalement plus motivée depuis que j'ai mis en place ces pratiques. Il me faut encore gagner les quelques élèves qui ne semblent toujours pas vouloir participer : ils sont la preuve que la différenciation que j'ai mise en place n'est pas encore suffisamment large.

En troisième, par contre, si le système d'évaluation de l'oral en a remotivé plusieurs, il faudrait pouvoir mettre en place de la pédagogie différenciée à chaque heure de cours pour que tous se sentent concernés et soient motivés en permanence, mais comme je le disais, cela ne m'est pas du tout évident du fait de la souplesse d'enseignement que cela demande et que je ne maîtrise pas encore suffisamment. Mon objectif est donc dans mes deux classes de différencier encore plus et plus souvent mon enseignement dans les mois à venir.

J'espère aussi que ces pratiques différenciées auront prouvé à mes élèves que leurs différences ont été prises en compte et qu'elles auront aussi essayé de leur procurer de nouvelles méthodes d'apprentissage plus adaptées à chacun. Cependant, je pense qu'il me faudrait disposer d'encore plus de temps avec eux et leur enseigner à l'aide de la pédagogie différenciée de manière encore plus régulière pour arriver à remotiver tous mes élèves.

Malgré cela, ces méthodes auront en tous cas eu le résultat de faire adhérer plusieurs élèves à mon cours, alors qu'ils ne semblaient en début d'année pas très intéressés par l'anglais, et je pense que, même si je n'ai pas pu accaparer l'attention de tous mes élèves d'ici la fin de l'année, le fait d'en avoir récupéré quelques-uns n'est pas négligeable. Cette année leur aura, j'espère, permis d'être plus motivés dès la rentrée prochaine et de continuer à travailler comme ils le font avec moi.

BIBLIOGRAPHIE

OUVRAGES :

- P. MEIRIEU *L'école, mode d'emploi : des méthodes actives à la pédagogie différenciée*, 1992 (ESF Editeur)
- A. HAOUCH HAMDOUCH *La pédagogie différenciée.*, 1998 (CRDP Bourgogne)
- J-M. GILLIG *Les pédagogies différenciées. Origine, actualité, perspectives.*, 1999 (De Boeck Université)
- C. DELANNOY *La motivation.*, 1997 (Hachette Education Paris)
- S. MERSCH-VAN TURENHOUDT *Gérer une pédagogie différenciée.*.
- L. LEGRAND *La différenciation pédagogique*., 1995 (PUF)
- H. PRZESMYCKI *Pédagogie différenciée*., 1991 (Hachette)
- *Pédagogie différenciée en anglais, une autre façon de gérer l'hétérogénéité*. CRDP Clermont.

OUVRAGES ET REVUES CITES :

- A. de PERETTI *Les recueils de cahiers pédagogiques, Université d'été de Poitiers*.
- G. de VECCHI *Aider les élèves à apprendre*.

WEBOGRAPHIE :

- www.ac-nantes.fr:8080/peda/disc/lv/anglais/college.htm
- www.cafepedagogique.net : différents numéros

INSTRUCTIONS OFFICIELLES :

Enseigner au collège *Anglais LV1-LV2, Programmes et Accompagnements*. 2002 (CNDP)

Annexe 1

Grille proposée par le cahier d'activités et que j'ai donnée aux bons élèves :

Looks in Audrey's family. Listen and find out what they do.

What they do to look good	
Audrey	
Gill	
Mrs Sherman	
Mr Sherman	
Jessica	

Script à trous de la compréhension orale que j'ai préparé pour les élèves plus faibles.

<u>Complete the sentences with what you can hear.</u>

Gill : Phew! We've walked a long way!
Audrey : That's how I keep fit. ……. Let's sit here for a while. What do you do to keep fit?
Gill : …… - fifty every morning.
Audrey : Isn't that a bit boring?
Gill : Yes, it is, but I listen to my walkman. By the way, what do your parents do? They look so young!
Audrey : Well, Mum …….., she doesn't ……, she goes …… and she spends …… ……
Gill : And what about your father?
Audrey : Well, Dad ……..
He doesn't ……, he never …….
Gill : And he ……! Your sister does too!
Audrey : Yes, Jessica sure is interested in her looks! When she was living with us, she used to …….every morning ……. ……., ……., …… And when she had a date with Jack, it was even worse. It drove me crazy! But now she's married, and I have the bathroom all to myself!

Annexe 2

Vocabulary : The Indians

1. **Lis « The big massacre », puis propose une traduction des mots ou expressions suivants :**

until the early 1800s:…….
afterwards:…….
at first:…….. later still:…….

2. **Retrouve dans le texte quatre verbes exprimant l'idée de la mort et de la destruction. Note-les à la base verbale puis propose une traduction.**

…… ……
…… ……

3. **Retrouve les verbes suivants dans « The big massacre » :**

causer :…… dépendre (de) :…….……...
survivre :……. se débarrasser (de) :……
augmenter :……. continuer :……...

Vocabulary : The Indians

1. **Lis « The big massacre » puis relie les expressions suivantes à leur traduction :**

until the early 1800s	•	• après, par la suite
afterwards	•	• encore après, plus tard encore
at first	•	• jusqu'au début des années 1800
later still	•	• au début

2. **Retrouve dans le texte quatre verbes exprimant l'idée de la mort et de la destruction. Note-les à la base verbale puis propose une traduction. (Pour t'aider, la première lettre des verbes en anglais est donnée.)**

k…… s……
s…… d……

3. **Retrouve les verbes suivants dans « The big massacre ».**

causer :…… dépendre (de) :…….……...
survivre :……. se débarrasser (de) :……
augmenter :……. continuer :……...

Annexe 3

PUPIL (A)

a. **Pupil A:** You want to become a businesswoman/businessman. Ask a businessman/businesswoman five questions.

You: Do you sometimes/always ...?

1. wear a suit
always?

2. go on business trips
often?

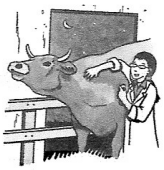
3. work on Saturdays
often?

4. have meetings at night
sometimes?

5. take a break
usually?

b. **Pupil A:** Now, you are a vet. Answer your friend's questions.

1. always



2. very often

3. sometimes

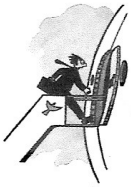
4. not usually

5. every day

PUPIL (B)

a. **Pupil B:** You are a businessman/businesswoman, answer your friend's questions.

1. always



2. very often

3. sometimes

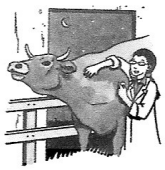
4. usually

5. not very often

b. **Now, you want to be a vet. Ask a vet five questions.**

You: Do you sometimes/always ...?

1. wear a white coat
always?



2. work at night
often?

3. get hurt
sometimes?

4. look after dangerous animals
usually?

5. give injections
often?

RESUME

Enseignant dans un collège de Nevers classé en ZEP, je me suis rapidement aperçue que nombre de mes élèves étaient très peu intéressés par l'anglais, voire pas motivés du tout pour apprendre cette langue. Or, mon but est de faire participer le maximum d'élèves à mon cours afin que celui-ci soit le plus intéressant possible pour tout le monde. Pour qu'un cours soit intéressant pour tout le monde, il faut que chacun puisse y trouver quelque chose qui le touche. La pédagogie différenciée tente de répondre à l'hétérogénéité des élèves en proposant différentes approches du même sujet, approches qui correspondront à un maximum d'élèves et pourront donc remotiver ceux-ci en les touchant tous de la façon la plus adaptée et individuelle possible.

MOTS-CLES

- Motivation
- Hétérogénéité
- Pédagogie différenciée
- Adapter
- Diversifier

Collège Les Courlis, Nevers

Classe de quatrième LV1, classe de troisième LV1